

論文要約

序章，第 I 部（第 1 章，第 2 章）

本研究は、相互理解の視点から社会科における国際理解教育（以下、社会科国際理解教育）を問い直し、「主体－主体」の関係性にもとづく社会科としての相互理解教育（以下、社会科相互理解教育）のあり方を究明することを目的とする。

これまでの社会科国際理解教育は、主に①：他国とその文化を学ぶこと，②：①をとおして自国とその文化を学び相対化すること，そして③：①②を理解する自己の見方・考え方を相対化すること，をとおして相互理解を試みてきた。しかし，これらのアプローチは，「国家」や「文化」といった抽象概念を相互理解の主体として設定してしまうことで，真の相互理解の主体である人間としての「個人」の存在を隠してしまう。そこで，本研究は，相互理解の主体を国家や文化から個人へと移行させることで，社会科国際理解教育を社会科相互理解教育に再構築するパラダイムの転換に挑戦する。

本研究の特質と意義は，次の 5 点にある。

第 1 に，民主主義と相互理解の観点から社会科国際理解教育を社会科相互理解教育に再構築したことである。デューイは，社会の構成員が共有する「複数の関心事」の存在と「集団間の自由な相互作用」への開放を民主主義の特徴として述べる。その前提には，民主主義を形成する主体である自己と他者が存在し，民主主義を維持・発展させるためには主体同士が絶えず「自由な相互作用」を行うことが求められる。自己と他者の相互作用としての対話は，社会を作り，社会をより民主的にする。このような民主主義観にもとづく社会科では，自己と他者が対話を行う機会を設ける必要があるだろう。

しかし，これまでの社会科国際理解教育の先行研究を対話の視点から捉えると，他者に対しての理解にとどまる「対話なし」（上記の①），他者の視点を教室に取り上げ自己のメタ認知を図る「自己内対話」（上記の②と③）にとどまっていることがわかる。これらのアプローチの問題点は，その過程と結果が自己に戻ってくるエコーになっていることであって，ある社会的事象に対する理解を共有し，共に作っていかねばならない肝心の他者には聞こえていないことである。カタチの上だけでなく，ホントウに自他の間で社会的事象に対する理解の合意・非合意を構築していくには，自己内対話の過程と結果を他者に伝え開示し合う，主体同士の対話が求められるのではなかろうか。

第 2 に，社会科相互理解教育の方法論である「真正な対話」の概念を提起したことである。批判的パトリオティズム，批判的教育学，対話的構築主義を理論的根拠とする真正な対話の特徴は，「真正な」という概念に集約される。1 つは，「本当の対話」である。社会科国際理解教育が対話なしや自己内対話にとどまっているのに対して，真正な対話は，自己内対話の結果を他者に伝え

開示し合うことで対話の双方向性を実現する。2つは、「主体的な対話」である。社会科国際理解教育では、国家や文化を相互理解の主体として設定し、個人はその中に埋没した状況にあった。真正な対話は、国家という箱に閉じ込められている個人に自らの考えを他者に伝える機会を提供することで、個人を相互理解の主体として位置づけ直す。3つは、「案内された（guided）対話」である。一見すると逆説的に見える「真正な」と「案内」という両概念だが、真正な対話を実現されるためには対話の案内者、すなわちファシリテーターとしての教師による介入が必要である。その介入があつてこそ、対話の場に参加することができ、本当の、主体的な対話ができるのである。

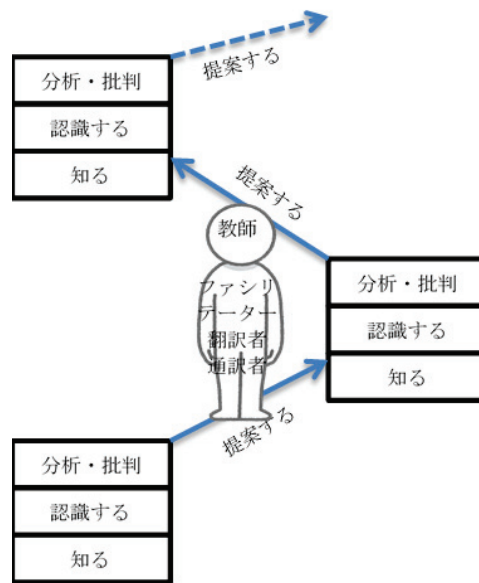


図1. 「真正な対話」の螺旋的展開

図1のように、真正な対話は、「①（他者や他者の意見を）知る→②（他者の視点を）認識する→③（他者の視点を）分析・批判する→④（他者の視点に対する自分の意見を）提案する」の螺旋的展開で構成される。これらの4段階は、自己が他者へ話しかける過程であり、対話が成立するためには自己と他者が上の4段階を螺旋的に繰り返す必要がある。

第3に、教科書の新たな価値を発見したことである。本研究では、日韓の子どもが教科書を提案し合う单元「より良い社会科教科書づくり」を開発した。共により良い社会科教科書を作るプロセスは、教科書を媒体とする真正な対話に他ならない。日韓関係において、このような取り組みは特に重要である。1つは、これまで日韓関係を悪化させる主な「犯人」であった教科書に、より良い日韓関係の構築に向けた対話の「媒体」としての性格を付与するからである。2つは、日本と韓国において教科書の「バイブル化」が激しい中、子どもが教科書を互いに作り替えることによって、教科書のディスコース性に気づくことができるからである。

第4に、これまで社会科の在り方として語られてきた「社会化」や「対抗社会化」とは異なる「相互主体的社会化（inter-subjective socialization）」の可能性を示したことである。個人を社会へ参加させる働きを社会化とするならば、社会から個人の存在を再確認させる働きは対抗社会化と言える。しかし、上述の二つの概念には、社会を固定されたものとして捉えていることに課題が残る。つまり、ある社会への強制的な編入やそこからの批判的な自立だけではなく、社会をつくる主体と主体が相互の対話と了解にもとづいて影響を及ぼし合い、相互に変容していく過程、すなわち「相互主体的な社会化」の可能性が欠けているのである。このような観点から考えると、日韓の子どもが各国のディスコースを解体し、対話的に自己と他者、すなわち「私たち」のディスコースとして再構築する機会を与える本研究は、相互主体的社会科の可能性とさらなる必要性を主張していると言えよう。

第5に、社会科におけるアクションリサーチの概念をより洗練したことである。社会科におけるアクションリサーチは、授業の開発・実践をとおして研究仮説を検証する方法として採用されてきた。しかし、仮説の洗練や教師の省察といった本来にアクションリサーチが持つべき性格を強調するには、単発的な「仮説－検証」にとどまらず、類似した仮説にもとづいた複数の異なる授業を開発・実践・省察することが求められる。そこで、本研究は、地理、歴史、公民という異なる分野から3つのトピックを選定し、それぞれを取り上げる3つの単元を反復的に開発・実践・省察することで、各実践で共通に見られる相互理解の一般的な傾向を明らかにし、研究仮説の理論化・モデル化を行う。

第Ⅱ部（第3章）

本研究では、社会科相互理解教育のあり方の究明に向けて以下の手順をとる。

第Ⅰ部では、社会科国際理解教育を社会科相互理解教育に再構築するための文献研究を行う。第1章では、社会科、民主主義、相互理解の観点からこれまでの社会科国際理解教育の限界と可能性を検討し、新たな取り組みとして「主体－主体」の関係性にもとづく社会科相互理解教育を提案する。第2章では、批判的パトリオティズム、批判的教育学、対話的構築主義を取り上げた文献を中心に、社会科相互理解教育の方法論である「真正な対話」とその媒体として教科書を活用する必要性を導出する。

第Ⅱ部では、第Ⅰ部で明らかになった内容にもとづいて単元を開発・実践・省察するアクションリサーチを行う。本研究では、ルーウィンの「実践－省察サイクル」に学び、以下のような手続きで研究を進める。

1. 原理研究から仮説設定のための理論的示唆を探る。
2. 研究仮説にもとづいた介入としての単元を開発・実践・省察する。

3. 研究仮説を振り返り，その洗練に取り組む。

4. 1 から 3 を反復する。

第 4 章から第 6 章にかけて反復的に行った 3 つの実践について述べた後，第 7 章において各実践の実際とその結果を比較・考察することで，①真正な対話が教室の中でどのように展開されるのか，②その中で子どもは何を，どのように学ぶのか，③教師としての筆者は何を，どのように学ぶのかという 3 つのリサーチクエスチョンに答える。

具体的には，日韓の子どもを対象とするアクションリサーチを行う。「日韓の子どもが社会科教科書を媒体とした真正な対話を行うことで，自己と他者の相互理解を深めることができる」という研究仮説のもとに，社会科相互理解教育の目的を具現しようとした単元シリーズ「より良い社会科教科書づくり」を仮説的にデザインした。単元の概要をまとめると図 2 になる。

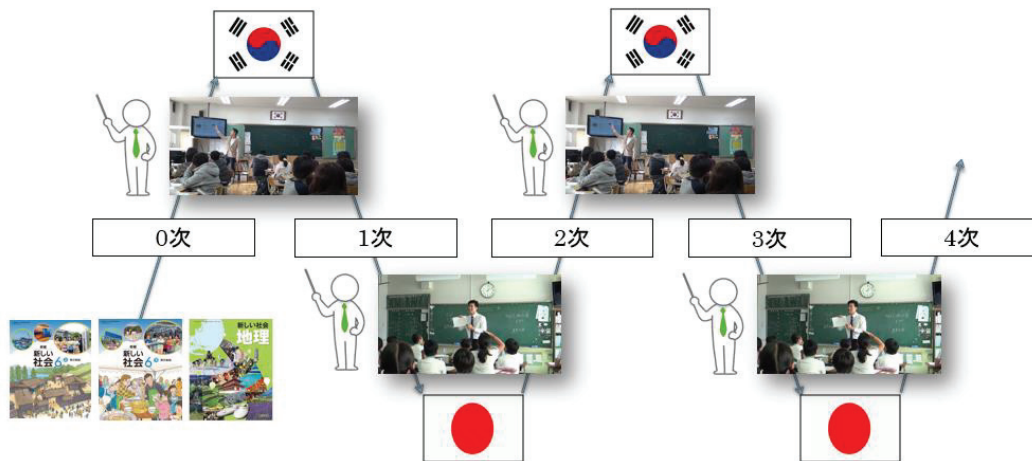


図 2. 単元「より良い社会科教科書づくり」の概要

1 次は，筆者が日本の社会科教科書の一部を韓国語に翻訳し，韓国の教室に紹介することから始まる。その後，韓国の子どもに「これに対してどのように思うか」を聞き，多様な意見を導き出す。教師としての筆者は，子どもから出された意見を尊重しつつ「では，韓国の子どもの意見を反映したより良い社会科教科書を提案しよう」と声をかける。韓国の子どもは，日本と韓国の教科書に代表される各国のディスコースを比較・考察し，その結果にもとづいて韓国版「より良い社会科教科書」を日本の子どもに提案する。

2 次は，筆者が上述の教科書を翻訳し，日本の子どもに伝えることから始まる。筆者は，「なぜ，韓国の子どもはこのような教科書を提案してくれたと思うか」，また「この教科書についてどのように思うか」を尋ね，日本の子どもを真正な対話へ案内する。韓国の子どもと同じく，両国の教科書に代表される各国のディスコースを比較・検討し，韓国版「より良い社会科教科書」をさらにより良くするための意見を韓国の子どもに伝える。

3次と4次は、互いの意見に対する新たな意見の提案という形で行われる。2次の結果として韓国の子どもに送られた日本の子どもの意見は、筆者によって韓国語に翻訳され、韓国の子どもに紹介される。日本の子どもからの意見を吟味した韓国の子どもは、再び自らの考えを日本の子どもに送る。筆者は、さらにこの意見を日本語に翻訳し、日本の子どもに伝える。日本の子どもは、自分らが送った意見に対する韓国の子どもの意見を読み取り、その結果にもとづいた新たな意見を韓国の子どもに再提案する。

各々の実践を小単元とするならば、単元シリーズは中単元、もしくは大単元として位置付けられる。表1のように、真正な対話のトピック、もしくは単元「より良い社会科教科書づくり」の題材であるスコープを選定する際には、①ディスコースのズレと、②社会科における内容領域を考慮した。また、シークエンスを決定する際には、社会におけるトピックの論争性、また真正な対話をもちいてそのトピックを教室で扱う際の論争性を考慮し、論争性が相対的に低い「韓国」実践から、「日清・日露戦争」実践、「竹島／独島」実践の順に取り組んだ。

表1. 本アクションリサーチにおけるスコープとシークエンスの原理

スコープの原理			シークエンスの原理	
トピック	ディスコースのズレ		主な内容領域	相対的な論争性の程度
韓国	日本	〇〇な国	地理 (生活・文化)	低
	韓国	「〇〇」だけではない		
日清戦争 日露戦争	日本	勝利の歴史	歴史 (関係史)	中
	韓国	被害の歴史		
竹島／独島	日本	日本固有の領土	公民 (領土問題)	高
	韓国	韓国固有の領土		

第Ⅱ部（第4章、第5章、第6章、第7章）

紙面の都合上、実践の詳細は博論本体に譲り、ここでは、各々の実践を比較・検討した結果である子どもや教師の学びと真正な対話のための条件について検討する。

1. 子どもの学び

本アクションリサーチにおける日韓の子どもの学びは、以下の4点にまとめることができる。

第1に、日韓の子どもは、トピックとかかわる知識を深く学ぶことができた。実践の前にトピックに関する知識を羅列する傾向を見せた日韓の子どもは、全ての実践において知識を論理的に語り、さらに自他のディスコースの論理性を批判的に検討するようになった。自己の論を他者に伝え、また他者からの批判を受けて自己の論を再構築する機会は、日韓の子どもにおける深い知識の習得を支援したと考えられる。

第2に、日韓の子どもは、相手国に対するメタ認知と対話に対するメタ認知を行った。「相手は

我々の提案を受け入れてくれないだろう」と思い込んでいた日韓の子どもは、真正な対話をとおして相手国に対する固定観念や偏見から脱却した。また、実践の前半に現れる傾向になった「負けてはいけない」という競争意識は、真正な対話が行われる中で「もっと良い教科書にするためには」「対話し続けること」が重要だという意識が変わった。このように真正な対話は、相手国や対話に対するメタ認知を促す場を提供する方法論としての価値がある。

第3に、批判的パトリオティズムを身につけることができた。真正な対話は、これまで学んできた自国のディスコースが「無条件に」正しいと思い込んでいたことを自覚し、さらに自国のディスコースに「間違っている」部分があることにも気づく機会を与えた。自己と他者のディスコースが共存・競争できる「論争的空間」を創造することで、真正な対話は他者に開かれたパトリオティズムを育成することができたと解される。

第4に、日韓の子どもは、主体的に真正な対話へ参加した。特に、「竹島／独島」実践における日本の子どもの主体性の高揚は注目に値する。事前調査において半分以上の日本の子どもは、竹島／独島にあまり関心を示さず、問題から『逃げる』姿勢を見せた。しかし、真正な対話の経験を積んでいく中で、竹島／独島に対する関心が湧いたことはもちろん、相手との対話をとおして竹島／独島問題を解決する必要性にも気づいた。このように真正な対話は、「自分ごと」として学びのトピックを捉えさせる学習環境づくりを可能にする。

2. 教師の学び

本アクションリサーチにおける教師としての筆者の学びは、以下の2点にまとめることができる。

第1に、筆者は、文脈の重要性に気づいた。筆者は、実践を行う際に、自己、学校、社会からの「(見えない、もしくは見えすぎる) 圧力」を経験した。例えば、「韓国」実践や「日清・日露戦争」実践とは違って、現在進行中の論争問題を取り扱った「竹島／独島」実践では、アクションリサーチを認めてくれる学校を探すことすら思うように進まなかった。また、筆者の韓国人としてのアイデンティティが無意識に授業に投影される瞬間もあった。「日清・日露戦争」実践の文字起こしを行う際に、韓国の方で「私たち」という表現を多く使っている筆者の言語表現に驚き、それを課題として取り上げたのである。このような実践を行う際に直面した文脈の影響は、その文脈を明確に認知し、それを踏まえた実践を行う必要性を自覚させてくれた。

第2に、筆者は、構築主義にもとづく案内者としての役割に気づいた。筆者は、日韓の子どもが教科書を解体・再構築する際に「どこまで介入したら良いだろうか」と問い続けた。子どもの主体性を発揮させるためには教師の介入を減らした方が良いという考えと、いくら構築主義といってもある程度の介入は必要ではないかという考えの間で、筆者は「どこまで介入したら良いだろうか」を悩み続けたのである。また、筆者は、日韓の子どもにおける理解の衝突が生じた際に、

それが許容範囲内であれば「待ってあげる」姿勢を持つようになった。真正な対話が創造する論争的空間では、理解の衝突は避けられないことに気づき、むしろそれを「待ってあげる」ことの必要性を自覚したのである。このような学びは、構築主義にもとづいた案内者になるための通過儀礼として見なすことも可能であろう。

3. 「真正な対話」の条件

これらの学びは、真正な対話の条件を示唆する。「主体－主体」の関係性にもとづく真正な対話では、対話主体における対話だけが浮き彫りにされる傾向が強い。しかし、真正な対話が行われるためには、様々なレベルの対話が前提されなければならない。これまで検討してきた本アクションリサーチにおける子どもと教師の学びは、真正な対話の主体としての子ども、真正な対話の案内者としての教師、トピック、真正な対話を取り巻く文脈としての社会という4つの要素間の対話を浮き彫りにさせた。その関係をまとめると、図3になる。

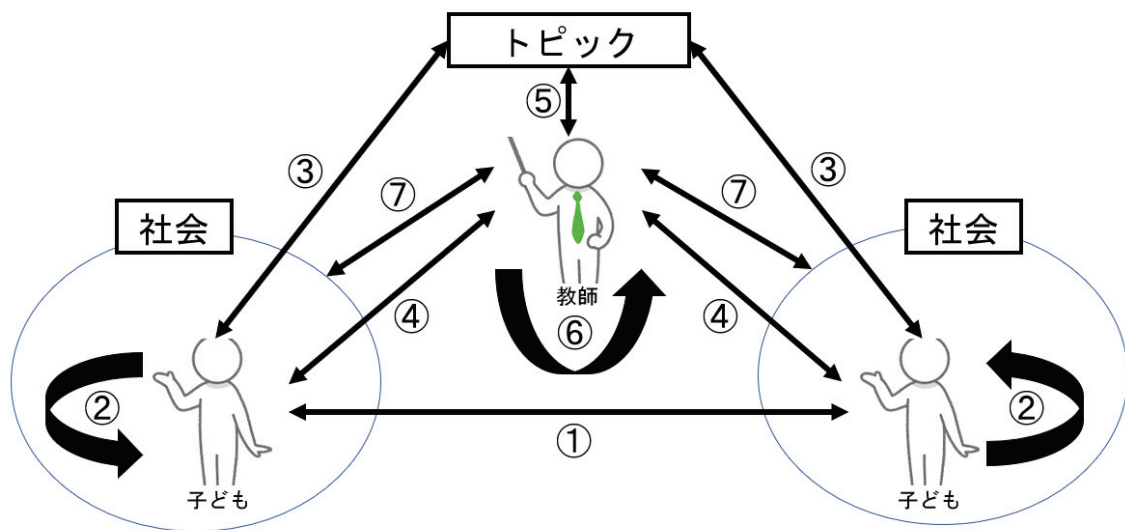


図3. 対話の重層的な構造

真正な対話の主体としての子どもは、互いのディスコースを交えることで論争的空間を創造する(①)。自他のディスコースが共存・競争する論争的空間の中で、子どもは自己の見方・考え方を振り返る自己内対話を行う(②)。自他のディスコースを比較することは、自己のディスコースの問題点に気づかせ、ディスコースを解体し新たな自己のディスコースを再構築させる。自己内で再構築されたディスコースは、他者により開かれたものになる可能性が高く、①と②の好循環が期待される。

また、真正な対話や自己内対話の質を担保するためには、トピックに対する豊富な知識が必要である。そのために、子どもは、トピックとその周辺の知識についての学習をとおして、それに

関する知識を増やしていく必要がある(③)。その際、教師は、子どもに適切な資料を提示したり、一緒に資料を読み取る活動をとおして、子どもとトピックとの対話を支援することが求められる(④)。

真正な対話の案内者としての教師は、子どもに適切な資料を提示するために、まずトピックに対する子どもの既存知を把握する必要がある(④)。質の高い真正な対話を行うためには子どもが持っている知識の量と質が重要である。教師は、トピックとの対話を持続的に行いながら(⑤)、子どもに必要な知識を選別し提供しなければならない(④)。

また、真正な対話の「真正さ」を担保するために、教師は自分自身との対話を行うことが望ましい(⑥)。子ども同士の自由な対話を最大限に保障するためには、教師は案内者としての役割に徹しなければならない。「案内」という言葉にも現れるように、教師はある程度の介入をとおして子どもと接することになる。その際、教師は自分自身と絶えず対話しながら、自分の言葉づかいやその背景にある考えやアイデンティティが真正な対話に及ぼす影響を常にメタ認知する姿勢を備える必要がある。

最後に、教師は真正な対話を取り巻く文脈としての社会と対話しなければならない(⑦)。学校の同僚や管理職、子どもの両親、教育に関心を持つ社会の構成員は、子ども相互の真正な対話に対する圧力を行使できる位置にある。そのため、真正な対話を行うためには、これらの多様な社会の構成員との対話をとおして意見を調整していく必要がある。各社会におけるトピックが持つ論争性の程度、またそのトピックを真正な対話の方法論にもとづいて授業することに対する論争性の程度を把握することは、その対話の第一歩と言える。

このように、真正な対話は、子ども、教師、トピック、社会の間の重層的な構造を意識し、本構造における総合的な対話をとおして実現できる。

終章

日韓の子どもは、相互理解を共に追求する「他者」との出会い、相互理解の主体としての「自己」との出会い(メタ認知)、「対話の可能性」との出会い、そして真正な対話から生まれるより良い関係への「希望」との出会いを経験した。これらの4つの出会いは、真正な対話を行う中で経験できた学びであり、社会科相互理解教育をとおして得られた学びとも言えよう。

本研究では、インターナショナルな関係におかれた日韓の子どもを相互理解の主体として設定し、「真正な対話」に参加する経験を提供した。しかし、相互理解を必要とする自己と他者は、日本と韓国の人々だけではないし、またインターナショナルな関係だけにも限定されない。教室や学校、近隣、コミュニティー、企業のような様々な共同体の中にも、相互理解を必要とする主体が無数に存在する。このような観点からすると、本研究で構想した社会科相互理解教育の方法論である真正な対話は、上記の様々な共同体のウチとソトの主体間にも展開でき、自己と他者が共

に社会を作っていく教育の可能性を秘めていると言えよう。